

高等学校国語科におけるアクティブラーニングの一 試み 「語りで伝える古典」の実践を通しての学習 者の変容の質的分析

| | |
|-----|---|
| 著者 | 早坂 晴子 |
| 雑誌名 | 教育情報学研究 |
| 巻 | 15 |
| ページ | 21-32 |
| 発行年 | 2016-12-25 |
| URL | http://hdl.handle.net/10097/00123136 |

高等学校国語科におけるアクティブラーニングの一試み 「語りで伝える古典」の実践を通しての学習者の変容の質的分析

早坂晴子*

* 東北大学大学院教育情報学教育部

要旨：本稿では高等学校国語科における「『古典』作品をグループ毎に現代語の『語り』にして発表する」授業実践を通し、高校生の「古典」に対する捉え方がどのように変容し、「音声で伝える」際に必要な要素をどう学んでいるのかを考察した研究である。教授場面における参与観察を参考に、事後に各自が記した「感想」をSCAT(大谷2008)を用いて質的に分析した。分析の結果、「古典」を再構成するグループの活動が、充実感や「古典」の深い理解をもたらしていることが明らかになった。また、「語り」の発表会が、級友との相互理解の場となり、「音声言語で伝える際に大切なこと」を考える契機となっていることが明らかになった。

キーワード：古典、アクティブラーニング、「音声言語教育」

1. はじめに

1.1 研究の目的

国語科においては、昭和33年度の学習指導要領¹から久しく「読むこと」「書くこと」が重視され続けた。教科書の文章の正確な読解、授業者が全体に発問をして読解を深めたり、指示を出して文章を書かせたりと各自が読み書きに取り組むスタイルが定着した。大滝(2016)は高等学校国語科における傾向として「教科書を丁寧に教えないければ、という意識が高い傾向が如実」とし、「古典文法や漢文の句法、古文単語や漢文特有の語彙などに代表される様々な知識・技能習得のための取組」が「小テスト」や「ワークシート」「宿題」に対する教師の高い意識と結びついていると述べている。結果として、「知識伝達型」「ドリル型」の授業に偏る危険性、教師が有する知識を伝達し獲得させることが目的化し、「一問一答をはさみながらも、主に講義式が採られることが多くなりがちである」と特徴づけている。²高等学校にいわゆる「アクティブラーニング」³が取り入れられるようになったのは、平成元年度版学習指導要領において「話すこと・聞くこと」いわゆる「音声言語教育」が重視されるようになってからである。当時流行した主な活動としては「スピーチ」「ディ

ベート」「話し合い」が挙げられる。国語科の授業の大きな転換点であった。現行の学習指導要領においては(伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項)が設けられ、音声言語、文字言語の指導を通じて「伝統的な言語文化に対する興味・関心を広げること」が新たに求められている。しかし、現実には大滝(2016)が「古典文法や古語の意味等の指導を重視」する教師の姿勢が「高等学校国語科における生徒の古典嫌い」を招き、「古典の学習における学びが実社会につながっていない」たり、現代につながる重要な文化であったりすることが十分認識できない」結果につながっていると指摘している。本研究は、高等学校国語科において伝統的な言語文化としての「古典」学習と、「音声言語教育」を効果的に行う「アクティブラーニング」の一試みの実践報告を通し、実践「語りで伝える古典」において生徒が学ぶ要素について明らかにすることを目的としたものである。

1.2 「話すこと・聞くこと」教育の問題点

現在高校に入学する生徒は1.1「平成元年度版学

習指導要領」施行の「話すこと・聞くこと」（「音声言語教育」）重視の教育を経ている。高等学校の国語の授業内に限って言えば、生徒たちの音声言語活動は活発である。話し合いや発表、スピーチやプレゼン等の音声言語活動を厭うことなく積極的に取り組む。しかし、国語科学習指導要領の目標である「伝えあう」音声言語の力の育成を「原稿」「メモ」の存在が阻むことが問題点であるといえる。

語りかける対象（聞き手）が多人数になればなるほど、「原稿」「メモ」が必須となり、聞き手の表情・反応を見ることよりも「原稿、メモを間違えなく読み上げること」を重視する傾向が見られる。

寺井(2007)は「子どもたちが発表するときでも、できればメモや原稿を捨てて聞き手を見て話すようにすると、聞き手と直接関係を結ぶような話し方になる」ことを指摘している。⁴

「伝統的な言語文化への関心」、「音声言語で伝えあうこと」を目的として本稿における実践「語りで伝える古典」⁵を試みるに至った。

1.3 国語科における「語り」の定義

「語り」とは、語り手が自分の記憶する話を聞き手に口頭で物語って聞かせる活動のことである。⁶古くは「遠野物語」等では有名な柳田國男(1946)⁷が述べたところの「個々の小さな口から耳への伝承」（つまりはお婆ちゃんから孫への昔話、世間話レベルのもの）、部族で伝わる歴史を口承する人間の原初的とも言える言語活動⁸を意味した。一方で、「落語」に代表される「話芸」に達するレベルまで広義である。

国語教育においては、大人が語る物語を子どもたちが聞く活動や子どもたちが語り手となって民話や物語、落語を語る活動などが行われ、コミュニケーション教育、読書への誘いとして教師や大人が子どもたちに語りを行う読書教育などとして実践されている。寺井(2001)⁹は語り手と聞き手の相互作用の特質に着目し、子どもたちの語りをコミュニケーション教育に生かすこと、さらに協同的態度、非言語コミュニケーション能力、メタコミュニケーション能力などの育成に関わる語りの可能性を示した。「語り」を取り入れた国語科

の授業は、学習指導要領の目標「伝えあう力」育成に関わる可能性が期待されている分野である。¹⁰

2 実践の紹介と評価

2.1 「『語り』で伝える古典」とは

現段階で「語り」の教育は小学校、中学校を中心に実践されている。「物語」等、書籍として既に存在する素材、地域の「民話」を取材し、文字に起したものを、「調べ学習」の中で「調べたこと」を「暗記」して「メモ」等を見ずに発表する実践紹介が散見される。

本実践は以下のような点を考慮して試みたものである。

2.1.1 「アクティブラーニング」

1.1で挙げた「『知識伝達型』『ドリル型』の授業に偏る危険性、教師が有する知識を伝達し獲得させることが目的化し、『一問一答をはさみながらも、主に講義式が採られることが多くなりがちである』」という高等学校国語科の問題点に対し、「教室内でのグループディスカッション」「グループ・ワーク」を取り入れ、さらに「音声言語活動」である「発表会」を取り入れた。

2.1.2 「古典の翻訳化」（再構成）

教科書の古典教材を「採話」し、「語り」（再話）のために学習指導要領のいうところの「古典の翻訳化」（再構成）を行った。義務教育では取り扱うことができない「古典を現代語訳なしで味わう」高等学校の特色を生かした。

2.1.3 コミュニケーション機能に着目

「語り」を取り入れることは、寺井(2001)が述べるところの「コミュニケーション」に資する「音声言語教育」となると考えた。「メモ」や「原稿」を介在せずに、語り手が聞き手の表情・反応を見ることにより、語りそのものが聞き手に寄り添うものに変容することが期待される。また、語り手からの直接の働きかけがあることによって、聞き手も反応を返すこととなる。

2.2 実践前の生徒

本稿は平成25年度の一学年の国語総合（古典分

野)で「筒井筒」(『伊勢物語』)を素材として行った実践の抜粋である

「少人数授業」を実施している勤務校では1クラス20名の生徒を対象に「古典」の授業を行う。

本教材に至るまでに、「用言の活用」「助動詞の意味」等一通りの「古典文法」の学習を行ってきた。また、「予習」を前提に、授業者が主体となり、比較的早いペースで教材を読解してきた。単元毎には考查問題より難易度を上げた「小テスト」を実施し、一定の点数に満たない場合、再試を実施する等、生徒にとっては「厳しく」、実践の前には「古典」に苦手意識を持つ生徒も出始めていた。

「教科書の古典を読むこと」を出発点とし、「読解した内容を現代語の語りものにする」そして、「発表」。この3ステップが実践の内容である。この際、「語りの原稿」は作成するが、実際の発表では見てはいけない」ことを条件とする。

2.3 古典の読解(採話)

本実践では平成25年度の一学年の国語総合(古典分野)で「筒井筒」(『伊勢物語』)を素材として行った。高校一年で学習する教材としては比較的長い文章である。有名な話ではあるが、概略は以下の三段落に要約される。(1) 幼なじみの男女が互いを意識するようになり、互いの想いを貫いて結婚する。(2) 経済的事情から男は愛人のもとに通うようになるが、妻は夫を責める気配がない。妻にも愛人がいるのではないかと疑い、出かけるふりをして隠れて見ている夫の前で妻は夫の無事を祈る歌を詠む。感動した夫は妻のもとに戻る。(3) 程なくして夫は愛人のもとに再び通う。しかし、愛人のだらしない姿を見て幻滅し、二度と通わなくなる。

「伊勢物語」は「歌物語」である。「筒井筒」においても各段落のクライマックスの場面に効果的に「和歌」が詠まれている。

本実践においては、一年生であり、長い文章を扱うのには生徒が慣れていないこと、高校入学後初めてとなる「和歌の解釈」が必要とされることを鑑み、生徒に予習を促し、ポイント解説しながら一斉授業の下で現代語訳をした。

2.4 語りの原稿・脚本づくり(再構成)

「語りで伝える古典」で重視し、最も時間をかけるのは「語りの原稿・脚本づくり」である。「暗記」して聞き手に向き合うための原稿である。もともと「古典」に取材するため、正確な現代語訳が必須な上、「テーマは何か。どこを強調したいか。強調するためにはどのようなテクニックが必要か」を練り上げ、「語りの原稿・脚本」を暗記し、相互に「語り合い」の練習をする時間が必要である。寺井(2007)が紹介する「語り」の実践例においては、「語りの原稿作り」と「語り合い」(相互練習)に最低3時間を要している。いずれも義務教育での実践例ではあるが、今回は「古典の解釈」も含むため、本来4時間はかけたいところである。しかし、同一学年を他の担当者と分担している現状から時間は取れず、今回は2時間での再構成を試みた。

資料1) 発表原稿を考えるグループ学習



実際にはテーマや場面を決定し、セリフやあらすじの語りを考える際に、「この古語の意味はこれで良かったのか。」「この場面の主語は誰か。」「この和歌の解釈は？」等、自分たちが古文の内容を理解していなかったことに気づく。同時に、通常の授業では得難い「気づき」「疑問」をグループの中で相互交流しながら解決していく場になる。この間、授業者はグループ間を回り、間違いの修正や質問に答える役に徹する。話し合いの先に「発表会」が控えているためか、話し合いは真剣かつ活発なものとなっていた。

2.5 発表会(再話)

本実践においては、生徒に対して「語りの定義」は細やかにせず、「原稿やメモを見ないこと」「グループ全員が何らかの役割で参加すること」のみを条件に掲げた。

結果は、ほとんどのグループが「寸劇」となった。演劇である。「主人公の男」「妻」「もうひとりの

妻（愛人）」「ナレーター」役になりきり、迫真の演技を行った班、コント風で笑いを狙った班が目立った。しかし、「原作を改ざんしない」「原稿・メモを見ない」「全員参加」のルールは守られていた。（ごく一部を除く）

資料2) 寸劇を発表するグループ



2.6 評価の実際

評価は2段階に分けて実施した。①発表までの過程②発表、である。①については、グループで共有した「現代語訳」「語りの原稿」の提出状況をチェックした。②については採点表を用いての相互評価を実施し、授業者（筆者）の得点を2倍として点数化し、事後に一覧を示し、講評と表彰式を実施した。以下、実践後の生徒の変容と気づきについて事後の「感想」を用いて、分析していく。

3. 分析方法

「語りの「相互評価用紙」に実践を終えての感想を書く欄を設けた。本実践においては、生徒が書いた「感想」を分析対象とした。書かれた感想であるため、感想として最初からテキスト化

されている言語記録（質的データ）を、SCAT¹¹による質的分析法により分析した。この際、対象者の名前は固有名詞ではなく「S1」から「S22」までの記号で記した。SCAT（Steps for Coding and Theorization）では、次の4ステップにより分析がなされる。

- (1) データの中の着目すべき語句
- (2) それを言いかえるためのデータ外の語句
- (3) それを説明するための語句
- (4) そこから浮き上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考えて付していく。さらに上記(4)のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとかなる分析手法である。SCATは、1つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効であるとされ、本実践において、「生徒が記入した事後の感想」を分析する方法としても適切であると判断した。なお、最終の階層カテゴリー化は、北村¹²の方法に依拠する。

4. 分析結果

抽出した22名の「感想」のSCATデータ（表1）より、構成の場での充実感」「伝統的な語の意識」「『語りの発表会』における相互理解」「『語り』に必要な要素の気づき」という5つの理論記述が得られた。これらは、最終的に「古典」「アクティブラーニング」「音声言語教育」という3つのカテゴリーに分類された。（表2）

表1 抽出した22名の「感想」のSCATデータ

| 番号 | 発話者 | テキスト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外の内容 | <4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して) | <5>疑問・課題 |
|----|-----|--|---|---------------------------------|----------------------|--|--|
| 1 | S1 | 現代語で内容を分かりやすく伝えるのは難しかった。立ったまま語るタイプだったので少し工夫が足りなかった。次はもっと工夫してみたい。語りをやると物語の内容がより深く理解できたのでよかった。 | 次はもっと工夫してみたい語りをやると物語の内容がより深く理解できたのでよかった。 | 次回への意気込み語りにより、古文を深く理解できた | 語りへの期待 | 「語り」により古文を深く理解。「語り」をすることへの期待感 | |
| 2 | S2 | みんなで取り組み、物語を読むことによって、より深く物語を理解できた。みんなで楽しく物語を作り、自分たちだけの面白いストーリーを作れてよかった。 | みんなで楽しく取り組み、より深く物語を理解できた。自分たちだけの面白いストーリーが作れてよかった。 | 皆で楽しく取り組み、創造的な語りができ満足 古典をより深く理解 | 語りを完成させる過程への高い満足度 | 「語り」をグループで創作したことへの満足感、創作「過程」によって古典をより深く理解 | |
| 3 | S3 | 笑いを取りに行ったつもりはなかったが、笑ってくれたので「語り」は楽しいものだと感じた。さらに個性が出るのでみんなが楽しめたと思う。またやってみよう。 | 笑ってくれたので楽しいと感じた 個性が出るので楽しめた またやってみよう | 笑いがやがていをもたらし 級友の個性を見いだせ楽しい | 笑いを得ることと個性の発見 | 聞き手からの反応「笑い」が「語り」へのやりがいをもたらした。「語り」の「発表会」により級友の個性を見いだせ、相互理解につながった | 話し手になるだけでなく、聞き手側に回る体験が、古典の理解以上の「相互理解」に結びつく可能性があるのでは？ |

| | | | | | | | |
|----|-----|---|--|--|--|---|------------------------------------|
| 4 | S4 | 班それぞれに個性があった。Y君が感情を込めて和歌を暗唱するところが印象的で誰にも真似できないだろうなあと思った。 | それぞれに個性 感情を込めて和歌を暗唱したのが印象的 | 班ごとに個性 感情を込めた和歌の暗唱が印象的 | 同じ語りは存在しない 感情移入への感心 | 同一の古文を「採活」しても、「再構」により、個性が生まれることを発見し、「感情」を吹き込むことができた語り手に感心の念を抱いた | 「和歌」を取ってそのまま読み上げることに意味を見いだせるのでは？ |
| 5 | S5 | 前の班と内容が重なっていたし、工夫もされていたので上手にできなかっただけで、失敗もせずにできてよかった。最初から最後までずっと笑っぱなだった。 | 不安だったが失敗もせずにできてよかった 笑っぱなし | 他の班との比較で不安 達成感 笑っぱなにより満足 | 他の班との比較 笑いは重要な要素 | 他の班の「語り」との比較で不安感を抱くも、達成感と「笑い」により満足感を得た。 | 「失敗せずにできた」の意味するところは？ |
| 6 | S6 | 人前で話すのは練習のときより難しく、かなり笑ってしまったところがあったけれど、みんなでアイディアを出し合って内容を考えたときはとても楽しかった。 | 人前で話すのは練習の時より難しい みんなでアイディアを出し合って内容を考えたときはとても楽しかった | 人前で発表する難しさを実感 アイディアを出し合い内容を考えることに楽しさを見いだす | 人前で話す難しさ 語りを完成させる過程への満足度 | 人前で「語り」を発表することは難しいことだが、創作の「過程」に満足感を見いだしている。 | |
| 7 | S7 | 人前でしゃべるのは自分には向いていないと改めて感じた。心に傷があったように、私は人前で喋ることは見ている方が楽しかった。文を構成するのは楽しかった。 | 人前でやるよりも見ている方が楽しかった。文を構成するのは楽しかった。 | 人前で発表すること 若手意識 他者の語りを聞くのは楽しい 皆で語りを考え構成することに充実感 | 人前で話す難しさ 他者の語りを鑑賞する楽しみ 語りを完成させる過程への充実感 | 人前で「語り」を発表することは難しいが、他の「語り」の開き手となること、創作の「過程」に満足感を見いだしている。 | |
| 8 | S8 | 語りだけで、どうしたら相手に伝えられるのかを考えるのが難しかった。それぞれで発表しあうと、色々な工夫が見つけられて楽しかった。 | それぞれで発表しあうと、色々な工夫が見つけられて楽しかった | 他の班との比較で工夫や楽しさを見いだせた | 他の班との比較の意義 | 他の班の「語り」と比較することで工夫の発見、充実感を得ることにつながった。 | |
| 9 | S9 | 少し笑ってしまったのが反省点です。だけど、皆で成功させてくれたので嬉しかったです。次回はもっとバージョンアップさせて取り組みたいと思います。 | 笑ってしまったのが反省点 皆で成功させてくれました。次回はもっとバージョンアップさせて取り組みたい | 発表への照れ 協力し成功したことへの喜び 次回への意気込み | 語りの達成感 | 協同的な学習形態としての「語り」に充実感を得た。次回への意気込みを持つ | |
| 10 | S10 | ストーリーにのっとりながらアレンジする楽しさと難しさを感じました。とても楽しかったです。 | ストーリーにのっとりながらアレンジする楽しさと難しさ | 原典を尊重する姿勢と原典の枠内で工夫して発表する楽しさ | 原典の尊重 縛りがある中で工夫に意義を見いだす | 原典の枠内で工夫して発表する楽しさと困難さを実感した。原典を尊重する姿勢がある。 | |
| 11 | S11 | 面白かった。ここまで物語を読み込んだこともなかったの、勉強になった。今のところ話の原典をもとに語りをすると面白いかもしいい。 | 面白い ここまで物語を読み込んだことがない 今のところ話の原典をもとに語りをすると面白いかもしいい | 物語を読み込む初めての機会となった 面白い 次回への具体的提案意気込み | 古典を読み込むきっかけ 次回への期待 | 「語り」をゴールに据えることで物語を深く読み込む機会を得、面白さを見いだし、異なる提案までするに至った。 | |
| 12 | S12 | 古典を勉強しているという感じがなかった。最初は大変だと思ったが、話し合いや練習をしていくうちに内容が濃くなって、やっていたことも楽しくて楽に終われた。自信を持って演じることが大切なんだと思った。 | 古典を勉強しているという感じがしなかった。話し合いや練習をしていくうちに内容が濃くなって、乗ってきたくて楽しく終わった。自信を持って演じることが大切なんだと思った。 | 古典の学習の義務感がない 話し合いや練習を通して内容が深く把握でき、楽しく終わった。自信を持って演じることが大切なんだと思った。 | 義務感がない学習形態 語りを完成する過程で深まる読解と充実感 自信を持って語る大切さ | 「語り」をゴールに据えた協同的な学習形態により、「古典学習の義務感」を払拭され、読みが深まり、充実感を得た。 | 生徒がイメージする古典学習とは、発表に自信を持つために必要なことは？ |
| 13 | S13 | 人に自分たちの考えていることを伝えることの難しさを知った。また、最初から最後まで自分たちで考え、それを劇にすることの楽しさや工夫を学んだ。 | 伝えることの難しさを知る 自分たちで考え、劇にすることの楽しさや工夫を学んだ | 伝えることの難しさ 自分たちで作り上げることの楽しさや工夫 | 音声で伝える難しさ 座学では得られない充実感 | 音声で伝える難しさを知る機会となった。「語り」を考える過程で自分たちで学習している実感と充実感を得た。 | |
| 14 | S14 | 打ち合わせの時点で既に雰囲気が出たので、どうなることか不安であったが、自分はナレーターであったため、それほど緊張することなく本番に臨めた。次はもっと理想的な流れにしたい。 | 打ち合わせの時点で雰囲気が出たので、どうなることか不安 それほど緊張することなく本番に臨めた。次はもっと理想的な流れにしたい | 楽しさ優先の話し合いに不安 リラックスして臨めた本番 次への期待 | 学習の義務感を感じない楽しい話し合い 次回への意気込み | 「語り」の創作の「過程」の「緊張感のない楽しさ」に不安感を抱き、「語り」の結果、より質の高いものを求めた。 | 生徒がイメージする古典学習とは？ |
| 15 | S15 | 1000年前の話は今では考えられないものばかりで、話を作るのが難しかったが、最終的にまとまられて良かった。暗記は7割くらいできたが、完璧に覚えなかった。 | 1000年前の話は今では考えられないものばかりで話を作るのが難しかったがまとまられて良かった 完璧に覚えなかった | 古典社会と現代社会との違いを克服してまとめた充実感 語りに対する高い意識と意気込み | 伝統的な言語文化を学ぶ難しさ 乗り越えた充実感 語りへの意気込み | 古典社会と現代社会との違いを克服して創作した充実感を得た。「語り」に対する高い意識と意気込み | 「完璧な語り」をどう捉えているのか。 |
| 16 | S16 | 全部を伝えようとして面白さとわかりやすさに欠けていたのが悔い。次はわかりやすく面白く作り直す。 | 全部を伝えようとして面白さとわかりやすさに欠けたのが悔い | 面白くわかりやすくするために全部を伝える必要はない | 面白さ・わかりやすさのために部分の抜粋や強調ポイントを考慮する必要あり | 面白く、わかりやすい「語り」の創作のためには「伝えたいこと」を選定する必要があると自覚している。 | |
| 17 | S17 | ただの昔話が工夫すれば面白く、身近に感じられました。楽しかったです。 | ただの昔話が工夫すれば面白く、身近に 楽しかった | 古典学習を身近で面白く感じる工夫を発見 | 古典の楽しさを発見する学習形態 | 「語り」をゴールに据え、工夫を加えることにより、古典を身近で楽しいものと捉えることができた。 | |
| 18 | S18 | 台本どおりにはいかないということが嫌というほど分かった。でも、それにより新たな面白さが生まれたというのもあった。今後に生かしていきたい。 | 台本どおりにはいかないがそれにより新たな面白さが生まれた | 暗記したことを発表するのではなく、アドリブが受け入れられた面白さを実感 | 語りながら容容する楽しさを実感 | 「語り」の台本どおりにはいかなかったが、「聞き手」の反応が好意的となったことにより新たな面白さを実感した。 | |

高等学校国語科におけるアクティブラーニングの一試み「語りで伝える古典」の実践を通しての学習者の変容の質的分析

| 番号 | 発話者 | テキスト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外概念 | <4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して) | <5>疑問・課題 |
|----|-----|---|--|---|----------------------------------|--|---|
| 19 | S19 | いざ出てみると少し緊張したけど、皆がリアクションしてくれて良かったです。少し恥ずかしかったけど…。皆でやるのが楽しかったです！ | 皆がリアクションしてくれて良かった 皆でやるのが楽しかった | 聞き手の反応が喜びにつながる 皆で語りを作り上げる楽しさ | 聞き手とともに作り上げる語り 一緒に作り上げることの喜び | 協同的な学習形態としての「語り」に面白さを見いだした。「聞き手」の反応が好意的であったことで喜びを得た。 | |
| 20 | S20 | 堂々と演技を行うことの難しさ、どうやって相手に内容伝えるのか、という難しさを痛感しました。次回からは様々な要素を取り入れてやってみようと思います。 | 堂々と演技を行うことの難しさ どうやって相手に内容伝えるのかという難しさを実感 次回からは様々な要素を取り入れてやってみよう | 堂々と発表すること、伝えたいことを相手に伝える術について考えたい 次回への意欲 | 堂々とした発表は良い 相手に伝える術を考えたい | 堂々と発表すること、伝えたいことを相手に伝える術について考えたい。今回は「様々な要素を取り入れること」で課題を達成しようとしている。 | 良い発表の要素（堂々とする、相手によりよく伝える術）とは何か。どう捉えているのか。 |
| 21 | S21 | 今回は現代風の男を演じましたが、やっぱり言葉遣いが古代から変わってきてるなあと思いました。この純愛ストーリーにはやらちゃらした現代は合わない感じがして、より言葉の大切さがわかりました。 | やっぱり言葉遣いが古代から変わってきてるなあ より言葉の大切さがわかりました | 言葉の歴史的変遷を再認識 原作の味わいを生かした語り作りの大切さ | 原作（古典）を大切にしたい 古語の歴史的変遷を認識 | 「語り」を創作する過程で「言葉の歴史的変遷」を再認識し、「原作（古典）」の味わいを生かすことの大切さを実感した。 | |
| 22 | S22 | 古文を現代風にするすることは楽しかったし、より古文が分かりやすくなった。準備の時間が少なかったが、コンパクトに内容をまとめる力がついたので良かった。語りにするのは、より古文が頭に入ってくるような感じがした。 | 古文を現代風にすることは楽しかった より分かりやすくなった コンパクトに内容をまとめる力がついたので良かった 語りにするのはより古文が頭に入ってくる | 古文を現代風にし、語りで発表することで深まる理解 楽しさ コンパクトに内容をまとめる力が身に付いた | よりよく表現すること意識することよりよく表現すること意識すること | 「語り」をゴールに据えることにより、理解と充実感を得た。よりよく表現すること意識すること「要約力」がついたことを意識。 | |

| | |
|---------------------|---|
| ストーリーライン(現時点で考えること) | <p>グループでの「語り」の「創作過程」において「古典」を深く読み込む機会を得、面白さを見だし、「古典」をより深く理解することができた。「古典学習の義務感」がなく、読みが深まり、充実感を得た。「古典は身近なものだ」という認識を得た。古典社会と現代社会との違いを克服して創作した充実感、「古典」を現代語に置き換える「過程」で「現代語に置き換え不能な古典ならではの良さ」を実感し、尊重することを知った。「言葉の歴史的変遷」を再認識し、「古典（原作）」の味わいを生かすことの大切さを認識した。「語りの発表会」においては、自らが「語る」立場になる一方で、他の班の「語り」の聞き手となることで、同一の「古典」を採話しても、「再構成」により、異なる個性が生まれることを発見し、「感情」を吹き込むことができた語り手に感心する念を抱いた、など級友の個性を見いだす機会となり、相互理解につながった。他の班の「語り」との比較による劣等感から自らの発表に不安感を抱いたが、聞き手からの好意的な反応「笑い」によって「語り」へのやりがいを感じた。結果として、「語り」の実践に面白さを見だし、次の「語り」の実践への意欲のみならず、新たな提案を授業者にするまでにも至った。「語り」の発表にあたっては、堂々と発表すること、伝えたいことを絞ること、「様々な要素を取り入れること」が大切であると感じている。</p> |
| 理論記述 | <p>①「古典」を「再構成」するグループでの活動から充実感や「古典の深い理解」を得ている。「古典学習の義務感」が払拭されたことで、楽しみながら「古典の読解」を深めることができたことがうかがえる。</p> <p>②グループで話し合いながら「古典」を現代に置き換える「過程」を経て、現代に置き換え不能な「古典」独自の文化や語彙の存在を再認識し、尊重すべきものであることを認識している。「語彙」の歴史的変遷を再認識し、現代につながる「語史」の視点を持ったことも「伝統的な言語文化」に対する意識と尊重の一姿勢といえる。</p> <p>③「古典」を「再話」する「語りの発表会」においては、同一の「古典」を「採話」しても異なる「再話」となり得ることを発見し、面白さを見いだすとともに、他グループの発想や発表に尊敬の念を抱くなど、「古典」の授業内で級友の個性を見いだす機会となり、相互理解につながっていることが読み取れる。</p> <p>④「語る」側の充実感、成功感には「聞き手」から起こる「笑い」が重要な要素となっていることがわかる。</p> <p>⑤「語り」の発表会においては、「語り手」、「聞き手」双方の立場を相互的に取ることににより、よりよい「語り」の発表に必要な要素について考える契機となっていることがわかる。</p> |
| さらに追究すべき点・課題 | <p>①生徒の「古典の授業観」「古典学習観」とはどのようなものか②生徒が考える「完璧な語り」「失敗しない語り」とはどのようなものか。より良い「語り」の発表に必要な要素をどのように捉えているか。③「語り」の台本を作る際、現代語に置き換える部分と古文のまま残す部分との区別をどのように考えているか。「和歌」は現代語に直さず、そのまま感情を込めて発表している班が多かったが、なぜだろうか。</p> |

(表2) 「語りで伝える古典」実践後の生徒の感想
(テキスト)の階層的カテゴリー

| カテゴリー | サブカテゴリー | 主要な意味単位 |
|------------|----------------|--------------------------------|
| アクティブラーニング | 再構成の場での充実感 | 読みの深まり 面白さ 理解 |
| | 「語りの発表会」での相互理解 | 尊敬 個性の発見 楽しさ |
| 古典 | 伝統的な言語文化への意識 | 現代との違い 語彙の変遷 独自の文化 尊重 |
| 音声言語教育 | 「語り」に必要な要素の気づき | 聞き手からの反応が支え 脚本通りでなくても成功 精選した内容 |

4.1 「アクティブラーニング」についての考察

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」(2012 中央教育審議会)において具体的に提案されている「教室内でのグループディスカッション」「グループ・ワーク」を取り入れ、さらに「社会的能力」としての「音声言語活動」である「発表会」を取り入れた試みが本実践である。早坂(2010)により、「生徒が自ら参加する枠組みを設定することにより、積極的に国語教育における技能を習得する効果がある」ことが考察されいたが、本研究における分析により、「アクティブラーニング」が生徒にもたらしたものは「充実感」と「相互理解」であった。

4.2 再構成の場での充実感

今回の実践においては2.3古典の読解(採話)述べたように、あらかじめ授業者が「生徒に予習を促し、ポイント解説しながら一斉授業の下で現代語訳する。」という形態をとった。その後、すなわち、「古典の読解」が終わった段階で「語りの脚本作り」から始めるのが今回の実践であった。

「みんなで取り組み、物語を読むことによって、より深く物語を理解できた。みんなで楽しく物語りを作り、自分たちだけの面白いストーリーを作れてよかった。」(S2)

「面白かった。ここまで物語を読み込んだこともなかったので、勉強になった。今のおとぎ話の原点をもとに語りをする面白いかも知らない。」(S11)

「古典を勉強しているという漢字がしなかった。最初は大変だと思ったが、話し合いや練習をしていくうちに内容が濃くなって、やっているこっちも乗ってきて楽しく終われた。」(S12)

「ただの昔話が工夫すれば面白く、身近に感じられました。楽しかったです。」(S17)

「古文を現代風にすることは楽しかったし、より古文が分かりやすくなった。準備の時間が少なかったが、コンパクトに内容をまとめる力がついたので良かった。語りにするのは、より古文が頭に入ってくるような感じがした。」(S22)

つまり、「語りの脚本づくり」(再構成)のグループ活動における話し合いによって、「深く読み込む機会」がもたらされていることがわかる。グループ活動以前の授業で「授業者による講義形式の読解」により十分深く読解したと考えられたが、生徒自身は「グループ活動」によって「読みが深まり」、結果として「充実感」、「面白さを見いだし」、「より深く理解することができ」たと認識していることがわかる。

4.3 「語りの発表会における相互理解」

「現代語で内容を分かりやすく伝えるのは難しかった。立ったまま語るタイプだったので少し工夫が足りなかった。次はもっと工夫してみたい。」(S1)

「S1」の記述は、他の班の多くが寸劇風だったことに対する感想である。自分たちの班が動作を交えずに、直立不動で「語り」をしたことに対し、「少し工夫が足りなかった。」と振り返っている。他の班の「語り」を目の当たりにしたことで、「次はもっと工夫してみたい。」という意欲につながっていることがわかる。

「班それぞれに個性があった。Y君が感情を込めて和歌を暗唱することが印象的で誰にも真似できないだろうと思った。」(S4)

「語りだけで、どうしたら相手に伝えられるのかを考えるのが難しかったです。それぞれ発表しあうと、いろいろな工夫が見つけられて楽しかったです。」(S8)

「S4」「S8」ともに「発表会」において他の班の発表に自分たちの「語り」とは異なる個性があることを発見している。さらに、「S4」においては、「Y君」に対する尊敬とも言える気持ちを抱いている。「S8」は自らの「語り」を考えることには難儀したものの、「発表しあう」ことで「いろいろな工夫」があることを発見し、「楽しさ」へと結びついていることがわかる。

一方で、「人前で語ることにに対する否定的な感想」も見受けられる。

「人前でしゃべるのは自分には向いていないと改めて感じた。心に傷がついたようだ。私は人前でやるよりも見ている方が楽しかった。文を構成するのは楽しかった。」(S7)

「S7」は「自らの語りの発表」には否定的で苦手意識を持っているものの、「語りの発表会」において「他の班の語り」を見ること（聞くこと）、

「6.1.1 再構成の場での充実感」に関して言及していること着目したい。「語りの発表会」を通して「自身の不適性」を発見したものの、他者の語りを楽しんだことを自覚している点において変則的ではあるが「相互理解」がもたらされていることがわかる。

「語りの発表会」においては、自らが「語る」立場になる一方、他の班の「語り」の聞き手となることで、同一の「古典」を採話しても「再構成」により異なる個性が生まれることを発見し、「感情」を吹き込むことができた語り手に感心の念を抱いた「S4」の記述からも高等学校の同じ教室内で生活していても気づくことのなかった級友の「個性」を見だし、「相互理解」の機会となっていることに着目したい。

5. 音声言語教育に関する考察

「話すこと・聞くこと」教育の目標、すなわち

高等学校国語科学習指導要領の「音声言語教育」の目指すところである「状況に応じた話題を選んで」「調査したことなどをまとめて」「伝え合う力」を高めることに関して、生徒の認識がわかるのは以下の感想によってである。「状況に応じた話題」「調査したことなどをまとめて」ということを本稿では「テーマ性のある内容」と解釈した。

5.1 「テーマ性のある内容」に必要な要素

「人に自分たちの考えていることを伝えることの難しさを知った。また、最初から最後まで自分たちで考え、それを劇にすることの楽しさや工夫を学んだ。」(S13)

「全部を伝えようとして面白さとわかりやすさに欠けていたのが悔いです。次はわかりやすく面白く作ります」(S16)

「S13」は実践を通して「考えていることを伝えることの難しさ」を認識している。「テーマ性のある内容」を伝える難しさに気づきつつも、「最初から最後まで自分たちで考え、劇にすることの楽しさ」（「4.1アクティブラーニング」にも関連）を得ている。また、「S16」は「テーマ性のある内容を伝える」際に大切なことを自ら気づいている。すなわち、「全部を伝えようとして」うまくいかなかった点である。「テーマ性のある内容」を伝えるためには「伝えたいことを絞る、内容を精選する」ということに気づいたともいっても過言ではないだろう。

同様のことが次の記述からもうかがえる。

「古文を現代風にすることは楽しかったし、より古文が分かりやすくなった。準備の時間が少なかったが、コンパクトに内容をまとめる力がついたので良かった。語りにするのは、より古文が頭に入ってくるような感じがした。」(S22)

「コンパクトに内容をまとめる」点を重視していることから、「テーマ性のある内容」を伝えるために必要なことを意識していたことがわかる。

5.2 聞き手の表情、反応に関して

「1.2『話すこと・聞くこと』」教育の問題点」において述べたとおり、「話すこと・聞くこと」に関しては「原稿・メモ」を読み上げること、さらに「原稿を間違えることなく再現すること」が課題である。しかし、本実践において、次のような記述が見られたことに着目したい。

「笑いを取りに行ったつもりはなかったが、笑ってくれたので『語り』は楽しいものだと感じた。さらに個性が出るのでみんなが楽しめたと思う。またやってみたい。」(S3)

「台本どおりにはいかないということが嫌というほど分かった。でも、それにより新たな面白さが生まれたというのもあった。次に生かしていきたい。」(S18)

「いざ出てみると少し緊張したけど、皆がリアクションしてくれて良かったです。少し恥ずかしかったけど……。皆でやるのが楽しかったです！」(S19)

聞き手から好意的な反応「笑い」がもたらされたことで、「語りの成功感」へとつながっていること、「台本どおりにはいかないが新たな面白さ」という実感を得たことは、換言すれば、「原稿や台本」以上に「聞き手」の反応が「話し手」に影響を与えること、場の雰囲気によって「台本」が変わることがあっての失敗ではないことを見いだし、分析される。

「音声言語」で伝えるとはどういうことか。「台本を間違えなく再生することではなく、聞き手との相互関係により常に変容する可能性をはらむものである」ことを本実践を通して学んでいることがわかる。

6. 「古典」に対する捉え

高等学校国語科学習指導要領¹³においては「一層の国際化に向かい進んでいるが、その中にあって我が国の伝統的な言語文化の独自性と価値を知り、それを尊重する態度の育成は、これまで以上

に重要になっていること」を掲げ、「伝統的な言語文化への興味・関心を広げる」ことを目標としている。その際に具体的な言語活動の一つとして掲げているのが、「古典の翻訳化」である。理由として、「『古典を現代の物語に書き換え』る過程では、古典の言葉と現代の言葉との関係を意識したり、古典の書き手や文章中の人々と、現代の人々との共通点や相違点を考えることができる。

それが、人間、社会、自然などに対する様々な時代の人々のものの見方、感じ方、考え方についての理解を深めることになる。」としている。

本研究の分析において、生徒は高等学校国語科の目的とする「伝統的な言語文化への興味・関心を広げる」ことが実現できていることがわかる。

6.1 伝統的な言語文化への関心

「面白かった。ここまで物語を読み込んだことがなかったので、勉強になった。今のおとぎ話の原点をもとに語りをすると面白いかもしれない。」(S11)

「1000年前の話は今では考えられないものばかりで、話を作るのが難しかったが、最終的にまとめられて良かった。」(S15)

「ただの昔話が工夫すれば面白く、身近に感じられました。楽しかったです。」(S17)

「S11」「S15」「S17」からは「勉強になった」「良かった」「面白く」「楽しかった」といった漠然とした語によって関心が示されている。しかし、「S15」では、古典社会と現代社会の相違への気づき、「S11」においては「今のおとぎ話の原点をもとに語りをすると面白いかもしれない。」と今回の実践を通して新たな提案がなされている。

「今回は現代風の男を演じましたが、やっぱり言葉遣いが古代から変わってきているなあと思いました。この純愛ストーリーにはちゃらちゃらした現代は合わない感じがして、より言葉の大切さがわかりました。」(S21)

「ストーリーにのっとりながらアレンジする楽

しさと難しさを感じました。とても楽しかったです。」(S10)

「S21」は「古典の語彙と現代語の違いと変遷」に自ら気づいている。さらに、現代には置き換え不可能な「古典文化」を尊重する姿勢を持ち、「言葉の大切さ」を実感するまでに至っている。

「S10」は「ストーリーにのっとりながら」で「古典を尊重し、原典の縛りがある中での工夫に意義を見いだしている。」ことがわかる。

7. まとめ

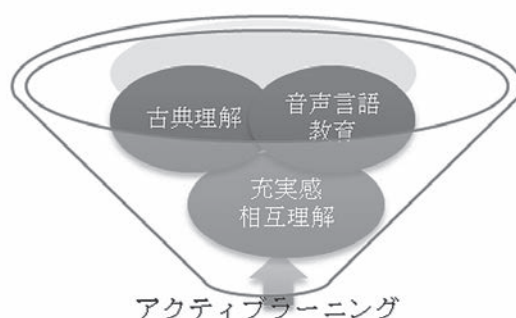
本研究は、高等学校国語科の課題を解決し、国語科学習指導要領の目標でもある「伝えあう力」を養うための実践「『語り』で伝える古典」が生徒にもたらしたものを分析したものである。結果、「古典教材を現代語の『語り』とする」ためのグループ活動が「授業では発見できなかった深い理解、興味」をもたらす機会となっていることがわかった。同時に、「『語り』を発表する」活動が「級友の『個性』の発見と『相互理解の機会』」となっていることもわかった。

さらに、「グループでの話し合い」「語り」という二つの活動を通して、「古典」そのものに対する興味や発見をもたらしている。(表3)

本実践「『語り』で伝える古典」は国語科における音声言語教育の問題点を解決することを期待した実践であった。本来の目的である「音声言語」に関しても、「語り」を体験することによって「台本を間違いなく再生することではなく、聞き手との相互関係により、常に変容する関係をはらむものである。」ことを学んでいる効果が分析された。

今後、フォローアップインタビューを実施した内容としては「高校生が持つ『古典の授業観』とはどのようなものか」である。肯定的なものか。今回調査したデータからは分析できないものであった。その分析結果の上で、どのような「アクティブラーニング」が実践「『語り』で伝える古典」に有効であるかを再検討していきたい。

(表3) 実践「語りで伝える古典」の構成要素



¹ 試案であった「昭和22年度版」「昭和26年度版」には「音声言語教育」(話す・聞く)が項目として取り上げられていたため、現場においても積極的な実践研究がなされていた経緯がある。法的拘束力を持つ「昭和33年度版」では音声言語教育への取り立てでの記載が消え、以後、「昭和42年版」においては「読む・書く」への重視がさらに強まった。

² 2016 高木展郎・大滝一登『アクティブラーニングを取り入れた授業づくり高校国語の授業改革』第3章『学習指導と学習評価に対する意識調査報告書』(財団法人日本システム開発研究所、平成21年度文部科学省委託調査報告書)の以下の報告をもとにした記述である。

『「授業や学習指導において心がけていること」において、高等学校国語科教師の割合が比較的高いのは、「教科書にあることを丁寧に教える授業」(高校全体44.8%, 高校国語52.8%, 中学校全体33.8%, 中学校国語35.9%), 「小テストやワークシートなどにより、学期末などだけでなく、日常的に児童生徒に学習状況の評価を知らせる授業」(高校全体34.7%, 高校国語54.5%, 中学校全体29.2%) 「宿題を定期的に出す授業」(高校全体16.2%, 高校国語22.8%, 中学校全体8.9%, 中学校国語9.1%)であった。

³ 2012中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

- ⁴ 2007 寺井正憲『語りに学ぶコミュニケーション教育』上巻 (明治図書)
- ⁵ 2010 拙稿「語りで伝える古典」-キーワード「音声言語」「伝え合う」「伝統的な言語文化」(『研究集録第51号』宮城県高等学校国語教育研究会)
- ⁶ 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春 (2015)『国語科重要用語事典』(明治図書)
- ⁷ 1946 柳田國男『新編 柳田國男集 第七巻口承文芸史考』(筑摩書房)
- ⁸ 1976川田順造『無文字社会の歴史-西アフリカ・モシ族の事例を中心に』(岩波書店)
- ⁹ 2001 寺井正憲『ことばと心をひらく『語り』の授業』(東洋館出版)
- ¹⁰ 2008文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』には、低学年の「伝統的な言語文化に関する事項」(ア)に関わる解説で、初歩的な語りを行うことが示された。
- ¹¹ 2011 大谷尚「質的研究シリーズ SCAT: Steps for Cording and Theorization - 明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 -」(「感性工学」Vol.10 p155-p160)
- ¹² 2005北村勝朗・斎藤茂・永山貴洋「優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか? -質的分析によるエキスパート高等学校サッカー指導者のコーチング・メンタルモデルの構築-」(「スポーツ心理学研究」題32巻第1号 p17-p28)
- ¹³ 2010文部科学省『高等学校学習指導要領解説国語編』

Qualitative research of transformation process of making a narrative Japanese classical literature.

A trial of How to develops speaking ability at a high school Japanese class

Haruko Hayasaka*

*Graduate School of Educational Informatics/ Education Division, Tohoku University

ABSTRACT

The following study focuses on the statement of high school learners of Japanese Classical literature. The purpose of this study is to reveal what can be learned through the transformation process of performing a Japanese classical literature narrative in a Japanese class. In addition to this research, observational data was gathered from attended classes, and the students were made to record their own opinions. Regarding the analysis, the method of SCAT (Otani, 2008) was utilized. As for the learners of the Japanese classical literature, the study revealed that through the transformation process of making a Japanese classical literature narrative, they enjoyed a sense of fulfillment, and gained a deep understanding of the material. It was made clear from the results, that the narrative presentation brings students mutual understanding between classmates, and gives students important opportunities to critically analyze what is essential to say in speech.

Key word: Japanese Classical literature, Active learning, Teaching speaking ability